

**El impacto de la escritura colaborativa en la organización
de textos universitarios**

**The impact of collaborative writing on the organization
of university texts**

**L'impact de l'écriture collaborative sur l'organisation
de textes universitaires**

Paula Córdova Gastiaburú

Grupo de Investigación en Lenguaje Cultura y Educación
Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú
pcordova@pucp.pe
<https://orcid.org/0000-0003-2151-4855>

Allison Betancourt Chilcón

Grupo de Investigación en Lenguaje Cultura y Educación
Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú
allison.betancourt@pucp.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-4655-7261>

Úrsula Hernández Patrón

Grupo de Investigación en Lenguaje Cultura y Educación
Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú
u.hernandez@pucp.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0001-7841-8640>



<https://doi.org/10.46744/bapl.202202.009>

e-ISSN: 2708-2644

Resumen:

Este artículo presenta un estudio realizado sobre el aprendizaje de géneros discursivos académicos por parte de un grupo de 30 estudiantes de carreras científicas que cursan el primer año de universidad. Se parte del enfoque, teórico y metodológico, de la escritura colaborativa (EC), la misma que promueve un aprendizaje situado de las prácticas discursivas académicas. El objetivo del estudio es evaluar el impacto de la metodología de la escritura colaborativa en el desarrollo de las habilidades de jerarquización y cohesión de ideas. Se trabajó con un grupo de estudiantes con seguimiento (GCS) y otro sin seguimiento (GSS) para comparar y analizar sus productos escritos. A diferencia del GSS, se observó que, en el caso del GCS, los estudiantes lograron un manejo funcional de los enlaces textuales y una adecuada jerarquización de ideas, requeridos en los géneros discursivos académicos. Por ello, se concluye de forma preliminar que la EC sí coadyuva a la elaboración de textos académicos, ya que los resultados revelan que hubo una mejora en la organización textual en el proceso de aprendizaje de la literacidad académica.

Palabras clave: educación universitaria, escritura colaborativa, organización textual, literacidad académica, enlaces textuales

Abstract:

This paper introduces a study carried out in the context of acquisition of academic discursive genres by a group of 30 students of science majors in their first year of university. It is based on the theoretical and methodological approach of collaborative writing (CW), which promotes situated learning of academic discursive practices. The purpose of the study is to evaluate the impact of the collaborative writing methodology on the development of the skills of hierarchization and cohesion of ideas. We worked with a group of students with follow-up and another without follow-up to compare and analyze their written products. Unlike the group without follow-up, it was observed that, in the case of the group with follow-up, the students achieved a functional management of textual linkers and an adequate hierarchization of ideas, required in academic discursive genres. Therefore, it is preliminarily concluded that CW does contribute to the elaboration of academic

texts, since the results reveal that there was an improvement in textual organization in the process of learning academic literacy.

Key words: higher education, collaborative writing, textual organization, academic literacy, textual linkers

Résumé:

Cet article présente une recherche sur l'apprentissage de genres discursifs académiques d'un groupe de 30 étudiants de première année en carrières scientifiques. Nous partons de l'approche théorique et méthodologique de l'écriture collaborative (EC), qui vise à un apprentissage situé des pratiques discursives académiques. Le but de cette recherche est d'évaluer l'impact de la méthodologie de l'écriture collaborative sur le développement des compétences de hiérarchisation et de cohésion d'idées. Nous avons travaillé avec deux groupes d'étudiants, un groupe suivi (GCS) et un groupe non suivi (GSS), pour comparer et analyser leurs productions écrites. À différence du GSS, nous observons que, dans le cas du GCS, les étudiants sont parvenus à une maîtrise fonctionnelle des liens textuels et à une hiérarchisation d'idées adéquate, compétences nécessaires pour les genres discursifs académiques. Nous concluons donc, de façon préliminaire, que l'EC contribue effectivement à la production de textes académiques, puisque les résultats montrent une amélioration de l'organisation textuelle dans le processus d'apprentissage de la littéracité académique.

Mots clés: éducation universitaire, écriture collaborative, organisation textuelle, littéracité académique, liens textuels

Recibido: 24/08/2021 Aprobado: 20/06/2022 Publicado: 10/12/2022

1. Introducción

El ingreso a la universidad de nuestros estudiantes implica un choque cultural que pocos docentes perciben. Entran en conflicto prácticas

discursivas vernáculas asociadas a redes sociales o vinculadas con las diversas variedades del castellano peruano, enriquecidas por nuestras lenguas originarias, con prácticas discursivas académicas que, en principio, buscan la homogeneidad y neutralidad. En el caso de nuestro universo de estudio, cabe especificar que los estudiantes poseen diferentes características socioculturales, que se relacionan con sus diversos lugares de origen (Centro de Medición, Evaluación y Certificación, 2022). Lejos de prejuicios academicistas, resulta urgente proponer una metodología y estrategias de aprendizaje que tiendan los puentes necesarios entre dichas prácticas verbales para facilitar al futuro profesional la inserción en su nueva comunidad. En ese sentido, en el estudio presentado, se apuesta por la escritura colaborativa de textos, pues promueve un aprendizaje dialógico y situado de los géneros discursivos académicos.

En los últimos años, se han realizado numerosos estudios sobre los efectos positivos de la escritura colaborativa en la educación superior. Por ejemplo, Talib y Cheung (2017) realizaron una investigación sobre cómo la escritura colaborativa se ha convertido en una recurrente práctica pedagógica. Los autores lograron identificar tres hallazgos importantes luego de haber revisado 68 estudios empíricos respecto de los efectos de su aplicación: la tecnología facilitó las actividades de escritura colaborativa, la mayoría de los alumnos estuvieron motivados por la mejora en sus competencias escritas en actividades de escritura colaborativa y esta fue efectiva por haber mejorado la precisión del pensamiento crítico. En Argentina, Sanz y Zangara (2012) realizaron un estudio para medir las consecuencias de la escritura colaborativa a partir del uso de herramientas web, como blogs, foros, wikis, entre otros, en el pensamiento reflexivo de los alumnos. Por su parte, Álvarez y Bassa (2016) llevaron a cabo un estudio, en una universidad del mismo país, en el que analizaron las dinámicas más adecuadas para promover la escritura colaborativa. La mayoría de los estudiantes utilizaron los documentos compartidos de Google Drive para realizar las actividades, ya que permite una edición compartida en tiempo real, la cual ayuda a la fluidez del trabajo conjunto. Además, Chiecher y Melgar (2018) realizaron una investigación sobre un trabajo compartido por alumnos universitarios argentinos, en el que debían utilizar la misma plataforma (Google Drive) para poder medir su

satisfacción y comodidad en el uso de esta herramienta virtual durante la elaboración de un trabajo colaborativo. En esa misma línea, en México, Hernández *et al.* (2014) analizaron el impacto del *b-learning* o trabajo semipresencial a través de foros en los que intervenían sus compañeros de aula, y con constante acompañamiento del docente, para lograr un trabajo colaborativo. Dicho estudio evidenció el incremento de las habilidades de escritura en los estudiantes. Asimismo, en Chile, uno de los más recientes es el trabajo de Costa Cornejo *et al.* (2020). En este, se hizo uso de un e-portafolio compartido por los estudiantes para que reflexionaran sobre lo trabajado en el curso. Se menciona, específicamente, que este e-portafolio fue usado para «el desarrollo de competencias colaborativas, metacognitivas y reflexivas» (Costa Cornejo *et al.*, 2020, p. 115).

Con respecto al Perú, aún son escasos los estudios basados en el aprendizaje colaborativo a través de medios digitales, tanto en educación básica como en educación superior. En 2018, Abanto García realizó una tesis enfocada directamente en la escritura colaborativa y en su influencia sobre las competencias escritas narrativas de estudiantes de primaria. El estudio se fundamentó en el análisis del uso de wikis para la realización de una escritura narrativa conjunta, lo cual ayudó a que las estudiantes desarrollaran mejor sus habilidades en dicho género. Asimismo, en el ámbito universitario, Sarmiento Méndez (2019) realizó un estudio sobre la utilidad de la escritura colaborativa en un curso de redacción para que los estudiantes desarrollaran la competencia de escritura en el ámbito universitario. El estudio se basó en el análisis del desarrollo de los alumnos en relación con el uso de referentes textuales. Otro antecedente directo es el trabajo sobre el aprendizaje a partir de actividades colaborativas en una universidad limeña, elaborado por Villar Revello *et al.* (2018). Los autores realizaron un estudio sobre las actividades colaborativas entre estudiantes para enfrentar las dificultades del aprendizaje de la escritura académica. Concluyeron que esta influenció en el aprendizaje de la adecuada aplicación de marcadores discursivos en textos académicos.

En ese marco, y para continuar con la investigación sobre los efectos que la escritura colaborativa en entornos virtuales genera en los alumnos universitarios, en el presente estudio, se analiza la estructura de

la producción de textos académicos. El objetivo es identificar habilidades específicas desarrolladas por los estudiantes que los conduzcan a la composición de un texto que cumpla con las expectativas de la redacción en el ámbito académico. La pregunta de investigación planteada en el presente artículo es si la metodología aplicada en la escritura colaborativa (EC) resulta beneficiosa para optimizar la habilidad de jerarquizar ideas y de emplear adecuadamente los enlaces textuales. Como conclusión principal, se considera que la escritura colaborativa sí constituye una metodología efectiva para promover las prácticas escritas académicas en los aspectos mencionados.

En la siguiente sección, se presentará el marco teórico, el cual profundizará en el perfil de los estudiantes universitarios actuales; asimismo, se ahondará en lo que implica la aplicación del enfoque teórico de la EC como una metodología adecuada para desarrollar las habilidades de redacción en el contexto universitario. Luego, se especificará el método utilizado para el estudio. En el siguiente apartado, se realizará un análisis detallado de los productos textuales de los alumnos, con el cual se podrá demostrar, en el caso de los estudiantes que trabajaron a partir de la metodología de la EC, la evolución en su habilidad de estructurar y jerarquizar ideas. Finalmente, se plantearán las conclusiones del estudio realizado.

2. Marco teórico

La literacidad académica es el conjunto de prácticas discursivas, orales o escritas, que se tejen en un contexto académico. Estudios sobre este tipo de literacidad como los de Navarro (2016) retoman el concepto de género discursivo para explicar modelos discursivos asociados a la esfera comunicativa del mundo universitario. El género discursivo fue acuñado por Bakhtín: «Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*» (1985, p. 248). El autor define modelos de discurso que pertenecen a diversas esferas del lenguaje relacionados con actividades propias de una sociedad, de una cultura. Como señala Navarro (2019), «los géneros discursivos se organizan teleológicamente, es decir, a través de objetivos que buscan llevar a cabo

acciones sociales y comunicativas» (p. 7). En el estudio presentado, se trata de géneros escritos asociados a una tradición académica. En ese sentido, se debe recalcar que dicha tradición, asociada a un sector social privilegiado, otorga preferencia a prácticas letradas con determinadas características: se debe tratar de textos autónomos (el contexto inmediato no debe ser necesario para su comprensión), con una secuencia particular (introducción, desarrollo y cierre) y con un tono neutral para mostrar objetividad científica. En resumen, deben ser monológicos, pues se desdibujan emisores y receptores; las funciones emotiva y apelativa son relegadas, y se prioriza la función representativa del lenguaje al servicio de la demostración de hipótesis y teorías.

El gran reto del docente, entonces, es construir el puente entre las prácticas discursivas vernáculas de los estudiantes y aquellas que se exigen en la tradición académica. Para ello, este debe situarse en una perspectiva dialógica, pues las prácticas de los alumnos, tanto orales como escritas, como el caso del uso de redes sociales, son de naturaleza interactiva. El profesor, en ese sentido, debe ofrecer un conjunto de herramientas y estrategias metodológicas adecuadas para que los estudiantes comiencen a dominar las habilidades de la escritura académica y a tejer su identidad académica.

Por lo tanto, se ha propuesto aplicar la escritura colaborativa, es decir, la elaboración de un texto de forma grupal, llevada a cabo de forma dialógica por un grupo de estudiantes que entretengan sus diversos puntos de vista en un solo discurso. Para lograr lo mencionado, no se deben soslayar las características de los estudiantes que ingresan a la universidad. Por un lado, muchos de ellos pertenecen a la generación de nativos digitales, habituados a generar un discurso con rasgos particulares, propios de un entorno interactivo y anclado en un contexto concreto: yuxtaposición de ideas, y uso de iconografías e imágenes (Biondi y Zapata, 2017). Se trata de jóvenes en comunicación constante a través de dispositivos electrónicos que, tal como afirma Cassany (2013), hoy leen y escriben más que ayer. Se han convertido en prosumidores de la información; es decir, ya no solo consumen (como se hacía antes de la existencia de internet), sino también producen y publican discursos todo el tiempo en redes, en blogs, en canales de Youtube.

De otro lado, muchos de los estudiantes son hablantes de lenguas nativas del Perú, o provienen de entornos bilingües, de culturas con una cosmovisión, una forma de razonamiento y prácticas vernáculas propias. En relación con ello, Zavala (2009) recoge el testimonio de una estudiante quechuahablante, Paula, quien afirma que la escritura en castellano, a la que se enfrenta en la universidad, no es solo una técnica, sino también una forma de mirar el mundo. En su testimonio, sostiene que en el castellano «van cortando», y que hay «conexiones como nudos», que harán doblar esas articulaciones, mientras que el quechua es «como una chacra grande que crece con todo diversificado [...] un sembrío diversificado y no como un sembrío clasificado» (Zavala, 2009, p. 6). A partir de ello, la autora plantea que «la literacidad académica constituye un discurso construido históricamente con claros efectos ideológicos» (Zavala, 2009, p. 4). En efecto, se trata de un discurso que se pretende neutral, pero no lo es. Y ello no comulga con nuestras culturas centradas en las prácticas vernáculas en las que el sujeto hablante se muestra y se involucra en lo que dice, culturas en las que lenguaje e individuo no se encuentran disociados.

Este caso ilustra el choque cultural que sufren nuestros estudiantes. Biondi y Zapata (2017), en su libro *Nómades electrónicas*, describen similitudes entre lo que los autores denominan *cultura oral* y *cultura electronal*. Más allá de que se discrepa del esencialismo que implica la «gran división», resulta interesante que los autores refieran a la bidireccionalidad que suponen ambas «culturas» (a diferencia de lo que plantean como el monólogo de la *cultura escrital*, vinculada a la tradición escrita alfabética occidental). Los autores consideran que, en ambas, oral y electronal, las funciones expresiva y apelativa están muy presentes, pues el discurso se da en un contexto y para un público-receptor en particular, la interacción es inmediata y suele ser espontánea. Todo ello es lo que puede estar detrás de esta sensación de pérdida de identidad en estudiantes como Paula, cuando se convierten en autores-emisores «neutrales» de un discurso en el mundo académico. Se construye un emisor sin rostro que, en principio, no debe dejar traslucir aspectos subjetivos para no ser tildado de poco científico o de poco académico. Sin embargo, ocurre que toda situación comunicativa es situada, que en todo discurso existen participantes involucrados con una percepción propia de su entorno, y un conjunto de experiencias individuales y colectivas,

con hábitos e ideologías, con saberes más o menos compartidos entre sí. Pareciera que la tradición académica y las prácticas letradas vinculadas a ella quisieran negarlo.

Arcela Pérez (2020) cuestiona las prácticas discursivas académicas que han naturalizado los docentes universitarios y considera que, de ser necesario, frente a la diversidad del alumnado, estas deben modificarse con el objetivo de generar negociaciones en el ámbito de los hábitos discursivos, e impulsar la inserción cultural y social de los estudiantes. Al fin y al cabo, la finalidad de la universidad es formar, empoderar a los estudiantes, futuros investigadores y profesionales, a partir de determinadas habilidades discursivas. Tal como señalan Corcelles *et al.* (2015), los géneros discursivos también empoderan a los miembros de una comunidad para participar en estas prácticas verbales basadas en el conocimiento adquirido a través de repetidas experiencias en situaciones parecidas y a partir del uso del lenguaje en estas circunstancias. En esa perspectiva, se deben encontrar estrategias para que los alumnos se apropien del discurso académico.

Por su parte, Gabbiani y Orlando (2018) explican que los estudiantes nuevos, al ingresar a la universidad, se ven obligados a adecuarse a ciertas pautas formales preestablecidas respecto de producciones textuales. Tal como señalan los autores, «la concepción de la escritura como práctica situada muestra su complejidad y la dificultad que implica para los alumnos el llevar lo que se les enseña o lo que han aprendido en instancias anteriores (a veces sin referencia a ningún tipo de contexto) a nuevas situaciones» (p. 34).

Así, al ingresar a la universidad, esta confronta a los estudiantes con prácticas discursivas académicas nuevas que deben ser aprendidas, puesto que se requieren para lograr posicionarse como sujetos académicos en ese nuevo contexto. Se espera que los alumnos logren estructurar textos de acuerdo con géneros discursivos propios del contexto académico. La estructura en este tipo de producciones se relaciona con la organización de sus distintas partes con una lógica que suelen desconocer los nuevos estudiantes. Para que un texto esté organizado acorde con lo requerido en los cursos de redacción universitaria, se debe tener en cuenta la relación de los enunciados en un nivel micro, es decir, a nivel intrapárrafo, y en

un nivel macro, interparrafal. Alonso Chacón (2012) define cohesión «desde una perspectiva semántica, como una red de conexiones entre enunciados de un mismo párrafo y también entre los enunciados de distintos párrafos, de manera razonada» (p. 20). La jerarquización de las ideas se evidencia, en el nivel intraparrafal, a partir de explicaciones que pueden constar de relaciones causales, ejemplificaciones, comparaciones, entre otras. El estructurar los textos acorde con las prácticas discursivas académicas implica establecer una cohesión entre los enunciados. Para ello, es necesario utilizar los elementos que, por su significación, vinculan lógicamente las partes que conforman los textos. Los elementos del discurso que permiten dejar en evidencia las conexiones mencionadas son los enlaces textuales.

Según Espinoza (2020), los enlaces textuales «no solo operan en el nivel oracional, sino también en un nivel pragmático, ya que vinculan, por su significado, a dos o más enunciados de un texto» (p. 29). Su uso variado y adecuado evidencia el haber alcanzado un aspecto importante de la competencia comunicativa escrita de la literacidad académica. Mientras se afianza este aspecto, necesario para lograr un texto autónomo, se evidencia un manejo sólido en la integración de enunciados, pues se logra una sintaxis integrativa. Esta se diferencia de la sintaxis agregativa, frecuente en las prácticas vernáculos digitales u orales, la cual es más dependiente de un contexto inmediato en el que no resulta necesario explicitar las relaciones lógicas mediante enlaces textuales específicos.

Es debido a este fuerte contraste que se plantea una escritura colaborativa (EC), pues permite recuperar ese dialogismo al que se refiere Bakhtín (1985) y que es parte de la naturaleza del lenguaje, considerando que es un texto producto de varias voces a partir de un proceso de escritura dialógico: signos, sujetos-identidades y realidad en reformulación permanente. Indubitablemente, quien ingresa a la universidad ingresa a una nueva comunidad. Al hacerlo adquiere una nueva identidad, la cual se construye a partir de una nueva forma de expresión. Para llevar a cabo dichas prácticas discursivas novedosas para el estudiante, resulta útil no solo nutrirse pasivamente de textos ofrecidos por una sola persona de manera unilateral (el docente), sino

producir discursos académicos en compañía de sus pares. Es necesario conectar la cognición humana con un contexto social y cultural en el que se da. Por ello, «el funcionamiento cognitivo no debe considerarse en términos de conciencia individual, sino “distribuido” en el entorno de herramientas y agentes sociales intervinientes» (Roselli, 2016, p. 228). En esa perspectiva, el aprendizaje colaborativo resulta crucial.

En la actualidad, la escritura colaborativa (EC) puede ser mucho más efectiva gracias a las nuevas tecnologías. Suwantarathip y Wichadee (2014), quienes compararon las redacciones de grupos de estudiantes que trabajaron colaborativamente con Google Docs y otros que trabajaron colaborativamente cara a cara, concluyeron que quienes trabajaron en la plataforma digital lograron obtener mejores resultados que aquellos que lo hicieron de modo presencial, ya que no se encontraban limitados por el periodo de clase para trabajar, sino que podían revisar sus textos en otros momentos en dicha plataforma. Es así como las nuevas tecnologías, lejos de ser un mero instrumento, se insertan en el proceso de aprendizaje y lo condicionan a partir de sus formatos interactivos y asincrónicos. A través de estas herramientas, se genera un proceso de construcción compartida, en el que los participantes no se expresan individualmente, sino que configuran un significado en conjunto. Ello implica la aplicación de estrategias que posibiliten un uso conjunto, y un aprendizaje situado y colaborativo. Como plantea Lovón (2010):

Las nuevas tecnologías que propone Internet en estos tiempos (blogs, wikis, Youtube, Skype) empiezan a favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje: posibilitan el acceso de documentos, fomentan la comprensión lectora y la producción escrita, favorecen la participación, motivan la creatividad. En este sentido, estas tecnologías repercuten en los sistemas educativos, donde se necesitan incentivar el trabajo individual y colectivo de los estudiantes. (p. 1)

De forma particular, en la metodología de la EC, los participantes se asignan roles de trabajo, se revisan y comentan lo trabajado, y se ayudan unos a otros (Ubilla Rosales *et al.*, 2017). Todo lo anterior genera que se dé una autoría compartida, en la medida en que todos los miembros son autores de un único documento.

3. Metodología

El objetivo de este estudio fue evaluar el impacto de la escritura colaborativa en la evolución y desarrollo de las habilidades de redacción a partir de un análisis mixto de textos producidos por 30 estudiantes: 15 con seguimiento (GCS) y 15 sin seguimiento (GSS). Los objetivos específicos del estudio presentado fueron los siguientes: analizar y comparar los productos textuales del grupo sin seguimiento (GSS), y del grupo con seguimiento (GCS), a lo largo del semestre, en cuanto al uso de enlaces textuales y la jerarquía de ideas, y evaluar la efectividad de la escritura colaborativa en la evolución del desarrollo de las habilidades de redacción académica de los estudiantes de los primeros ciclos de carreras de ciencias¹. Cada grupo, los 15 alumnos en el GSS y los 15 alumnos en el GCS, estuvo conformado por cinco equipos de máximo cuatro integrantes.

Se optó por consagrar las sesiones de prácticas a la producción de dos géneros discursivos: un artículo académico, redactado de forma colaborativa, y un informe, escrito de forma individual. En lo que corresponde al GCS, se le aplicó una prueba diagnóstica, a diferencia del GSS. A partir de los resultados en dicha prueba, los jefes de práctica conformaron los grupos de trabajo combinando a aquellos que obtuvieron mejores resultados con aquellos que obtuvieron los resultados más bajos, con la intención de establecer un equilibrio. En el GCS se trabajó con las estrategias de escritura colaborativa. Asimismo, se propició una interacción cara a cara en el aula para facilitar la discusión de sus percepciones sobre la escritura y la elaboración de los textos en conjunto.

Distintos roles fueron asignados dentro de los equipos: el coordinador, quien tenía la función de gestionar el trabajo del grupo y hacer las entregas oficiales; el comunicador, quien dirigía las consultas al asistente de docencia y realizaba las exposiciones grupales; el redactor, quien tenía a su cargo realizar las anotaciones de los acuerdos, además de las ideas que se discutían como

¹ El análisis se basa en la clasificación de conectores discursivos planteada por el *Manual de la nueva gramática de la lengua española* de la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española (2010).

insumo para los textos; y, finalmente, el revisor, que debía verificar que la presentación de los trabajos se ajustara a lo requerido por el curso. Estos roles se intercambiaban para las diferentes entregas y eran monitoreados a través de coevaluaciones, que implicaban asignar un puntaje a los diferentes compañeros de equipo a lo largo del trabajo colaborativo. Los criterios considerados fueron la comunicación intragrupal, la empatía, la motivación, la corrección de las revisiones del asistente de docencia y la puntualidad en la entrega de los avances. Del mismo modo, el docente a cargo estructuró los materiales de enseñanza, así como las guías para promover un trabajo colaborativo, tal como se aprecia en la figura 1.

Figura 1

Modelo de una guía de clase del GCS (semana 6)

PLANIFICACIÓN DE LA SESIÓN DE CLASE				
Curso:	Trabajo Académico			
Tema de la sesión:	Asesoría de redacción – avance del artículo académico			
Resultado de aprendizaje:	¿Cómo las estrategias de escritura colaborativa influyen / contribuyen en la apropiación de los mecanismos discursivos de intertextualidad con el propósito de que los estudiantes de primeros ciclos de las carreras de ciencias construyan una identidad académica? A través de la discusión y revisión colaborativa, los estudiantes reflexionan sobre los mecanismos discursivos de intertextualidad y se apropian de estos para construir su identidad académica.			
No. de sesión de clase:	6			
Contenidos:	Intertextualidad			
Momento	Actividades que realiza el profesor	Actividades que realizan los estudiantes	Recursos y materiales	Tiempo
Desarrollo				
Momento central de presentación del tema:	A partir de lo presentado en el PPT, el jefe de práctica explica distintos usos de las citas y funciones.		PPT	20'
Construcción de significado.	Luego, en sus grupos de trabajo, los estudiantes realizan un ejercicio de reconocimiento que consistirá en la revisión de las citas que presentaron en el avance 1. Para tal fin, emplean la Guía de registro de citas en la que identificarán los verbos, la postura del autor y las funciones de las citas empleadas.	A través de la discusión colaborativa , en sus respectivos grupos, los estudiantes analizan las citas que incorporaron en el avance 1. Para este ejercicio, se valen de la Guía de registro de citas.	Guía de registro de citas Avance 1 impreso	10'
Análisis.				
Presentación de ejemplos.				
Ejercicios.				

Las actividades presentes en la guía se llevaron a cabo con el uso de estrategias como el rompecabezas (en la que cada estudiante recibe una pieza de información y debe buscar cómo unirla a la de su equipo para lograr resolver un problema o comprender una situación compleja) y con exposiciones sobre los textos escritos. Se organizó un trabajo de monitoreo para garantizar que las actividades realizadas implicaran esta distribución grupal propia del trabajo de la EC.

En la primera parte de las prácticas, con los estudiantes del GCS, se desarrolló la delimitación temática, el procesamiento de la información recopilada y la redacción de los párrafos iniciales del cuerpo como parte del proceso de elaboración de su texto expositivo. Se trabajó colaborativamente valiéndose del diálogo entre los miembros de los grupos junto con el asistente de docencia. A su vez, los avances que se fueron logrando se registraron en un Google Drive. Gracias a las reuniones, discusiones y revisiones, el texto enfrentó un proceso de construcción y reconstrucción constante. Los avances fueron intercalados, como ya se mencionó, con coevaluaciones que permitieron que los integrantes de cada equipo reflexionaran acerca de lo que implica una labor colaborativa. Así, cada grupo finalizó con la presentación de un artículo en el cual cada miembro se reconoció como coautor.

En la segunda parte del curso, los estudiantes trabajaron individualmente y se les solicitó examinar el trabajo realizado en equipo. El propósito no fue solo que evidenciaran su análisis crítico al ser objetivos con la evaluación de su propio desenvolvimiento y el de sus compañeros, sino también que pudieran aplicar lo aprendido en su propia redacción. De esta manera, al hacer un ejercicio metacognitivo, los estudiantes lograron ser más conscientes de sus propios fallos al escribir.

A diferencia de la metodología aplicada en el GCS, en el GSS no se realizó una prueba diagnóstica y los grupos se crearon al azar. El asistente no planteó como requisito prácticas colaborativas, tampoco las coevaluaciones. Se permitió que los estudiantes se organizaran libremente en sus grupos para realizar sus trabajos de escritura del modo que consideraran más apropiado.

4. Análisis

La siguiente sección presenta cuadros y ejemplos de los textos de los estudiantes escogidos para ilustrar el análisis de la investigación. Para elaborar los cuadros, las autoras, con base en su experiencia en dictado de cursos de escritura, llevaron a cabo una evaluación cuantitativa de los textos presentados por los 30 estudiantes en los rubros relacionados con

la organización textual: jerarquía de ideas y uso de conectores. El puntaje considerado fue del 0 al 5, donde 0 equivale a un uso deficiente y 5 refleja un uso eficaz. Este puntaje es el que se está considerando en los gráficos presentados en esta sección.

4.1. Comparación de los artículos de investigación grupales del GSS y del GCS

Comparar los artículos de investigación en los dos grupos es sumamente relevante, pues permite conocer la influencia del trabajo de la EC en las habilidades de redacción de los alumnos (sobre todo en relación con la jerarquización de ideas). De este modo, fue posible identificar que el desempeño, como se mencionó anteriormente, del GSS fue menos eficaz que del GCS en relación con los objetivos establecidos por el curso. A continuación, se presentan algunos de los aspectos más resaltantes.

Por un lado, en la redacción final del artículo, se identificó una organización tipo plantilla, por lo cual es claro que los alumnos del GSS son conscientes de que un texto académico presenta introducción, cuerpo y conclusión, con las convenciones asociadas a este. Sin embargo, dicha estructura es utilizada sin la conciencia de la función de cada una de sus partes; es decir, la organización fue planteada sin una evidente reflexión sobre la función de cada una. Los estudiantes utilizan algunos giros y enlaces textuales que asocian con las partes que comúnmente conforman el texto académico (incluso si el artículo grupal no presenta las tres secciones mencionadas). Así pues, se han identificado textos que poseen una estructura que difiere del contenido expresado. Los alumnos se enfocan en introducir un tema cuando más bien deben desarrollarlo; además, no jerarquizan adecuadamente las ideas. En el fragmento presentado a continuación, se evidencia que, queriendo explicar y jerarquizar ideas en el desarrollo de su texto, el grupo decide plantear una contextualización, en la cual no se distinguen ideas principales de secundarias.

Figura 2

Ejemplo de párrafo de desarrollo que no jerarquiza ideas en el GSS

Desventaja de la experimentación en animales

Es cierto que la mayoría de fármacos, por no decir todos; teorías psicológicas, tales como el "Condicionamiento clásico: método ideado por Pavlov mediante el cual se asocia un estímulo condicionado con otro incondicionado. En este procedimiento se presentan dos estímulos. El primero, o EI, produce un reflejo. Después de cierto número de ensayos, también el segundo, o EC, adquiere la cualidad de producir un reflejo semejante" (Sarason 2006:584); fueron concebidas debido a la experimentación con animales, pero también dentro de algunos años se estima que se podrían reemplazar dichas prácticas.

Las ideas están cortadas, los signos de puntuación no son funcionales ni presentan un uso académico; no hay uso de enlaces textuales.

Por otro lado, en el caso del GCS, se observó una mayor conciencia en el desarrollo de los contenidos de las secciones de su texto. No se evidencia un traslado mecánico, sin reflexión, sino que, más bien, parece haber mayor cohesión y coherencia lógica en los contenidos presentados en cada una de las partes del artículo: las ideas se jerarquizan y el texto, en su conjunto, demuestra mayor claridad. Ello se evidencia en el siguiente ejemplo en el que las ideas se entrelazan con mayor fluidez y naturalidad:

Figura 3

Ejemplo de párrafo de desarrollo con ideas cohesionadas en el GCS

Por un lado, se aplican las nanovigas funcionales para el diagnóstico del cáncer en fase temprana. Las nanovigas son biomateriales implantados dentro de un sistema vivo para reconocer marcadores que caracterizan el cáncer. De Silva menciona que, "moléculas relacionadas con la enfermedad pueden ser reconocidas mediante la monitorización de la deflexión o cambio en la masa de la viga" (1:2007). Es decir, patrones moleculares podrán ser identificados mediante variaciones con respecto a las características iniciales de la viga funcional. Además, es un requisito que estos biomateriales sean compatibles con el organismo y así evitar reacciones no deseadas. Otra manera de definirlos sería como un conjunto de cables ultra pequeños de silicona, cada uno fabricado para detectar variaciones celulares en nuestro cuerpo humano. En tal sentido, cada viga funciona como biosensor cuya funcionalidad es detectar ciertos

Se observa el uso pertinente de enlaces textuales como *por un lado*, *es decir*, *además* y se tiene en cuenta el uso académico de los signos de puntuación, lo que contribuye con la jerarquización y cohesión de las ideas.

En segundo lugar, en el GSS, se evidencia un empleo heterogéneo e inadecuado de enlaces textuales. El uso de estos resultó errático, lo cual demuestra, en primera instancia, la presencia de varios escritores en el texto, pero también la falta de organización y claridad sobre la propuesta de ideas. Las ideas se desarrollan de manera circular y reiterativa, lo que se muestra a continuación con el ejemplo de la figura 4.

Figura 4

Ejemplo del uso heterogéneo de enlaces textuales lógicos en el GSS

La experimentación con animales es una de las mayores ventajas que la especie humana ha podido descubrir, siendo en parte una propuesta dada por el humano anteriormente. a fin de que no sea expuesta su salud, a esto se le añade que antiguamente era una propuesta dada por este mismo. En otro sentido, la tecnología nos ha dado a conocer que puede jugar con el cuerpo humano, ya que no solo nos da una bitácora de cómo funciona nuestro organismo sino nos brinda una manera aproximada de solucionarla también. Sin embargo, el mismo hombre estaría con el riesgo de fallar al encontrar la cura para el problema que se le propone, en consecuencia, este ha visto la necesidad de usar otros seres vivos con las mismas características.

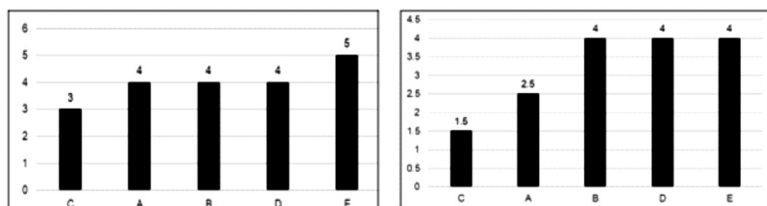
Se ha observado que los grupos optan mayoritariamente por enlaces textuales aditivos (con énfasis en *asimismo* y *también*), o con esa función (como en el ejemplo anterior se utiliza *en otro sentido*), y adversativos (con énfasis en *pero* y *sin embargo*), lo que muestra que existe un desconocimiento de la variedad de relaciones lógicas existentes. Ello da como resultado textos cuyos enunciados se suman sin un vínculo pertinente. Además, el uso de estas relaciones lógicas limitadas contrasta con la excesiva incorporación de enlaces textuales poco pertinentes, lo que se había ya detectado en las pruebas de entrada del GSS. Entonces, se podría afirmar que estos alumnos no han tenido oportunidad de profundizar en el uso académico de estos enlaces. Por el contrario, en el caso del GCS, si bien se observa también un manejo limitado de los enlaces textuales, estos son empleados con mayor precisión y adecuación, y funcionan eficazmente para reflejar las relaciones lógicas requeridas. Así, se presentaron

textos cohesionados y con jerarquías claras, como aparece en la figura 3, previamente analizada.

En las siguientes tablas, se refuerzan las ideas presentadas, pues se evidencia una mayor homogeneidad en el GCS en cuanto al uso de conectores y a la jerarquía de ideas.

Figura 5

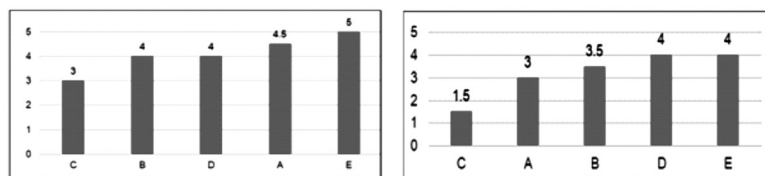
Uso de conectores en el desarrollo del artículo



Nota. Izquierda: GCS; derecha: GSS.

Figura 6

Jerarquía de ideas en el desarrollo del artículo



Nota. Izquierda: GCS; derecha: GSS.

4.2. Similitudes y diferencias entre los informes del GCS y GSS

4.2.1. Similitudes

En primer lugar, se puede sostener que existe un uso variado de enlaces textuales: causales, aditivos, adversativos, de ordenación, recapitulativos

(*ya que, pues, además, pero, en primer lugar, en segundo lugar, finalmente*). Los estudiantes se focalizan en la caracterización de un artículo académico y en la explicación de su experiencia de trabajo grupal; por lo tanto, generan relaciones causales. Así, se evidencia en un informe del GCS:

Figura 7

Ejemplo de uso de enlaces textuales de causa-consecuencia en un informe individual del GCS

La delimitación del tema requiere dedicar atención en los detalles, debido a que, si se realiza de una manera errónea podría limitar el avance constante de la redacción. La debida dedicación a la delimitación del tema, según se ha podido analizar, se debe a que es una de las partes más importantes de la investigación académica. En la

A continuación, se muestra un texto del grupo sin seguimiento (GSS):

Figura 8

Ejemplo de uso de enlaces textuales de causa-consecuencia en un informe individual del GSS

Por un lado, la recolección de datos es una parte importante para el desarrollo del texto. Esta importancia se debe primordialmente ya que, si la información encontrada no hubiese sido confiable, todo el artículo académico hubiera estado mal.

En primer lugar, se puede apreciar que, en el segundo caso (figura 8), el conector causal *ya que* se usa de manera incorrecta, debido a que la relación causal se repite, mientras que, en el GCS (figura 7), el *debido a que*, enlace de consecuencia, se utiliza de manera clara. En segundo lugar, en general, había voluntad de jerarquizar ideas: se observan casos en los que se ha conseguido y casos en los que, si bien hay cierta conciencia de la jerarquía global, no la hay al interior de los párrafos. Un ejemplo del grupo con seguimiento (GCS) es el siguiente:

Figura 9

Ejemplo de jerarquización de ideas en el GCS

En primer lugar, el proceso de investigación requiere bastante evaluación y análisis de las fuentes. En el caso de los Revengadores, los tipos de fuentes usados con mayor frecuencia fueron artículos académicos y tesis. La inclusión de fuentes con un alto nivel académico fue necesaria para corroborar su fiabilidad. (...) Por otro lado, al momento de redactar las ideas temáticas de cada apartado fue pertinente el uso del esquema. Por ello, se usaron los subtemas como subtítulos y los apartados se parafrasearon en

Hay una oración temática (la sombreada) y dos ideas secundarias (las subrayadas). La jerarquía es clara, aunque el uso de enlaces textuales para marcar las ideas secundarias no es óptimo. Faltó precisar mejor la idea principal que hace referencia a las actividades realizadas con las fuentes para que se entienda con claridad hacia dónde apunta la organización del contenido de las fuentes (la elaboración de un esquema mencionado en la segunda idea secundaria). A continuación, se compara lo anterior con un ejemplo del grupo sin seguimiento (GSS):

Figura 10

Ejemplo de párrafo sin jerarquización en el GSS

Para la elaboración del artículo académico se requirió de diferentes herramientas, entre ellas: una correcta redacción, uso adecuado de conectores, compromiso de los integrantes del equipo, etc. No obstante, la etapa de recolección de fuentes fue fundamental para la elaboración del mismo. La importancia de la investigación no recae en la cantidad de fuentes obtenidas, por el contrario: en la confiabilidad de las mismas. Al momento de iniciar la investigación, los Bioconstructores, encontraron numerosa información acerca de la aplicación del reciclaje en el sector de la construcción(...)

En este texto, los redactores evidencian el reconocimiento de la jerarquía: una idea principal y otras ideas que se generan a partir de esta. Sin embargo, la idea general abarca mucho por lo que no se puede explicar en un solo párrafo. Asimismo, el uso de *no obstante* no es adecuado. Si bien en ambos grupos hay una idea de cómo jerarquizar las ideas en una redacción académica, ello se encuentra más encaminado en el GCS,

a pesar de que todavía se requiere de trabajo y práctica para terminar de afinar este aspecto.

4.2.2. Diferencias

Por un lado, respecto de los enlaces textuales, pocos estudiantes del GSS utilizaron enlaces textuales variados. Se observaron casos de uno o dos enlaces textuales aditivos, adversativos y explicativos que no evidenciaron relaciones lógicas correspondientes en el informe. Ello se verifica en el siguiente fragmento:

Figura 11

Ejemplo de un párrafo del GSS con poca variedad y coherencia en uso de enlaces textuales

La redacción de un artículo académico es un trabajo que se necesita paciencia y mucho conocimiento de cultura general, aparte de lo que se tiene que buscar como fuentes. Además, se tiene en cuenta de que el proceso es largo. Cada información que se que desea fundamentar en el artículo tiene que estar respaldado por fuentes

Asimismo, hay casos de usos forzados y poco pertinentes de enlaces textuales, tal como ocurre en las pruebas diagnósticas del GCS, que muestra una redacción pomposa. Un ejemplo del GSS es el siguiente:

Figura 12

Ejemplo del uso inadecuado de enlaces textuales en el informe del GSS

Después de esto, el grupo creó un drive para hacer un borrador del artículo ya que no había horas en las que todos estuvieran disponibles para una reunión presencial. (...) No fue necesario cambiar el esquema inicial ya que las ideas eran lo suficientemente completas para iniciar con la redacción. Finalmente, se redactó cada avance en el tiempo solicitado. Por último para la entrega final se corrigieron los

Resulta evidente, de nuevo, la poca variedad de enlaces textuales, pues se repite *ya que*. Además, se utilizan dos conectores de cierre. Es redundante el uso de *por último* y *finalmente*. Por otro lado, a diferencia del GCS, la jerarquía de ideas en los informes del GSS no fue clara en la mayoría de los casos. A continuación, se muestra un ejemplo que respalda esta idea:

Figura 13

Ejemplo de la dificultad en la jerarquización en el GSS

La investigación en la iniciación de la etapa universitaria puede ser vista al principio como un reto; sin embargo, son estos retos los que ayudarán en un futuro a desenvolverse tanto en el ámbito personal, como en el ámbito profesional. Este trabajo deja mucho que pensar: debido a que, no solo se trabajó de manera individual, sino que fue en grupos y eso se acercó más a un ambiente en el que se debía tener una comunicación asertiva con el equipo, la preocupación individual se volvía parte de todos, cada persona poseía una cierta empatía hacia los demás (...)

En este párrafo, a la afirmación sobre la investigación académica, le sigue un uso incorrecto del enlace textual adversativo *sin embargo* y observaciones acerca del trabajo grupal que no se enlazan con la idea inicial. En contraste, en el GCS, los estudiantes organizaron de modo más eficaz su redacción. En el ejemplo a continuación, se muestra cómo un estudiante de este grupo organiza su redacción: encabeza una oración que presenta la estructura, seguida de dos párrafos con ideas principales y secundarias.

Figura 14

Ejemplo de un texto organizado adecuadamente en el GCS

Por una parte, el desarrollo de la investigación es un trabajo que implica la correcta ejecución de aspectos como estructura del texto y uso adecuado de las fuentes obtenidas. Primero, delimitar el tema específico y construir un esquema adecuado es conveniente, pues estos son la base sobre el cual se va a redactar todo el texto; es decir, el tema indicará de lo que va a tratar el texto, mientras que la estructura va a organizar toda la información y, a la vez, permitirá una mejor comprensión por parte del lector. Segundo, el uso de fuentes académicas confiables es necesario. La razón es que estas sustentan y brindan credibilidad acerca de lo que se propone. Sin estas, no se podría definir conceptos y encontrar clasificaciones.

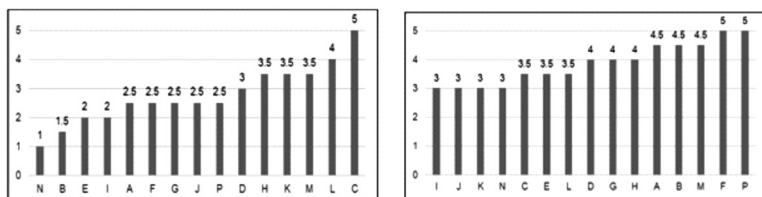
Por otra parte, el trabajo en equipo demanda una responsabilidad compartida en la

A pesar de que es necesario trabajar en la extensión de las oraciones y en el uso académico de los signos de puntuación, es claro que existe una noción sobre cómo organizar ideas de manera jerárquica.

Las tablas que siguen muestran el contraste mencionado entre los grupos respecto del uso de conectores y la jerarquía de ideas en el desarrollo del informe.

Figura 15

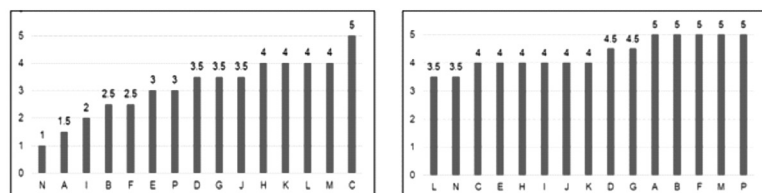
Uso de conectores en desarrollo



Nota. Izquierda: informe GSS; derecha: informe GCS.

Figura 16

Jerarquía en desarrollo



Nota. Izquierda: informe GSS; derecha: informe GCS.

4.3. Comparación entre la prueba diagnóstica y el informe final individual del GCS

Debido a que no se realizó una prueba diagnóstica en el GSS, no es posible establecer una comparación entre ambos grupos para concluir de forma contundente acerca de los beneficios de la EC; no obstante, la prueba resulta relevante para observar la evolución del GCS. Esta nos brinda una evidencia, desde una perspectiva transversal, del avance significativo y homogéneo de dicho grupo.

Cuando se compararon las pruebas diagnósticas y los informes individuales del grupo con seguimiento (GCS), estos últimos realizados luego del trabajo grupal, se identificó un progreso importante en la habilidad de jerarquizar las ideas en el texto. Es decir, el uso de los enlaces textuales por parte de los estudiantes fue más diverso y funcional en el informe final que en las pruebas diagnósticas. Se reconocieron dos preferencias distintas en la aplicación de estos en la evaluación diagnóstica: por un lado, un escaso y poco variado uso de enlaces textuales, y, por otro lado, un empleo excesivo y poco natural de estos. Estas dos preferencias resultan ineficaces para conseguir una óptima jerarquización de ideas. En el primer caso, el uso pobre de enlaces textuales obstaculizó la adecuada cohesión de ideas. Ello causó una tendencia a la yuxtaposición de estas; es decir, se identificó una sintaxis más agregativa que integrativa. En el segundo caso, este empleo excesivo y poco natural de enlaces textuales demostró que los estudiantes son conscientes de la importancia de utilizarlos en los textos académicos; sin embargo, no conocen cómo usarlos adecuadamente, en lo que se refiere a su significado y a la pertinencia de su uso.

Los enlaces textuales adversativos en las pruebas diagnósticas fueron los preferidos; particularmente, hubo recurrencia del *sin embargo*. También, se presentó constantemente el uso de los enlaces textuales causales; en este rubro, el conector *ya que* fue, incuestionablemente, el más empleado. Un segundo enlace textual causal recurrente fue *debido a que*. Además, los aditivos fueron utilizados de modo constante, particularmente, la palabra *además*.

A continuación, se puede ver un caso, extraído de la prueba diagnóstica, en el que se observa esta práctica:

Figura 17*Ejemplo de un uso poco variado de enlaces textuales*

La tecnología es una herramienta necesaria en la educación ya que es muy útil para poder informar sobre aquellos acontecimientos que suceden en nuestro país o en el extranjero. Sin embargo, esta herramienta no siempre es útil, ya que solemos utilizarla de manera errónea e inadecuada sin ningún beneficio para nuestra vida educativa.

El uso de los enlaces textuales consecutivos fue escaso. El más utilizado, en las pocas ocasiones que se emplearon, fue *por ello*. Asimismo, este, en algunos casos, se utilizó como conector recapitulativo. Esto muestra que no se suele identificar como un conector microtextual que desarrolla las ideas presentes dentro de los párrafos de desarrollo, como sí sucede con los enlaces textuales causales.

En las siguientes figuras se presentan usos de enlaces textuales consecutivos con función de conector recapitulativo:

Figura 18*Primer ejemplo de uso de conector consecutivo con función recapitulativa*

Por ello, la tecnología tuvo un gran impacto en el ámbito educativo, ya que permite ahorrar tiempo en búsqueda de información y que los alumnos puedan estudiar diversas materias.

Figura 19*Segundo ejemplo de uso de conector consecutivo con función recapitulativa*

no han sido probados). *Por lo tanto*, la tecnología tiene ventajas y desventajas, pero ya dependerá del uso que le den los estudiantes para determinar si su impacto es positivo o negativo.

Otros enlaces textuales empleados, aunque no usualmente de manera correcta, fueron los de recapitulación y los de ordenación. El enlace *en*

conclusión aparece, inclusive, cuando no se está concluyendo o sintetizando la información de los párrafos de desarrollo; ello prueba que los estudiantes lo conocen como el elemento adecuado para abrir un párrafo de cierre del texto, aunque no han logrado, específicamente, asimilar cuál es su funcionalidad. Asimismo, los enlaces textuales aditivos y de ordenación no fueron empleados pertinentemente en diversas situaciones, ya que expresaban enlaces textuales que, comúnmente, tendrían que aparecer aisladamente con otros. Por ejemplo, los estudiantes usaban constantemente *por otro lado* sin haber iniciado con *por un lado*. A su vez, se observó un empleo de *en primer lugar* sin aparición posterior del conector *en segundo lugar*, lo cual es más recomendable, ya que permite que se evidencie con claridad el orden de las ideas presentadas.

Figura 20

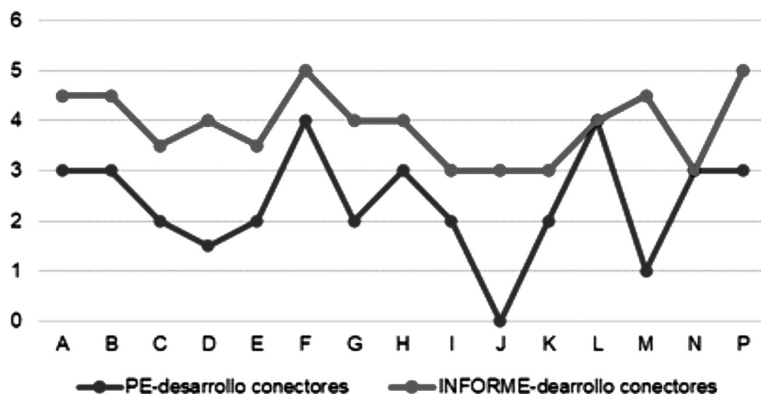
Ejemplo de uso irregular de enlaces textuales aditivos y de ordenación

En primer lugar, el celular es uno de los objetos más
vendidos por los estudiantes y eso ayuda a que puedan buscar
bastante información necesaria para distintos trabajos y tareas
que necesitan pero a la vez es peligroso debido a que
se pueden topar con virus ya sea con los juegos
pueden entrar a páginas prohibidas y por último se pueden
encontrar en casos del cyberbullying

A partir de lo analizado, respecto de la conexión de ideas en las pruebas diagnósticas, se pudo evidenciar, como se puede ver en la figura 21, que muchos alumnos utilizan un número limitado de elementos de cohesión. Asimismo, pareciera que están utilizando ciertos enlaces textuales como «plantilla» (modelo preestablecido de las relaciones lógicas dentro de un texto), de manera automática. Esto podría significar que el sentido de muchos de estos elementos no ha sido interiorizado realmente, lo que repercute en su funcionalidad dentro del texto. Ello se observa en la siguiente figura:

Figura 21

Comparación de prueba de entrada (diagnóstica) e informe en el uso de conectores en el desarrollo (GCS)



En lo que refiere al informe, como ya se ha señalado, se demostró un progreso en la competencia para jerarquizar ideas a través del uso de enlaces textuales. Los estudiantes emplearon diferentes tipos de conectores y variados enlaces que cumplían una misma función. Esto implica que se establecieron más relaciones lógicas y se empleó una mayor diversidad de conectores para señalar dichas relaciones: ordenación, concesión, condición, explicación, etc.

Además, se identificó que el enlace textual *ya que* continúa empleándose de una manera constante, aunque ya no se podría considerar de uso único, como se observaba en las evaluaciones diagnósticas. Asimismo, a modo general, se evidencia una diversidad considerable en el empleo de enlaces textuales causales y consecutivos. Se encontraron usos recurrentes de los siguientes: *debido a que*, *por lo tanto*, *por eso*, *por ello*, *puesto que*, *por lo que*, entre otros. Lo anterior demuestra, también, una mejora en su uso si se compara con lo sucedido en las pruebas diagnósticas.

Otra relación lógica que aparece efectivamente en los informes finales fue la de ordenación, así como la de adición. Se utilizaron de modo adecuado

los pares *en primer lugar* y *en segundo lugar*, o *por un lado* y *por otro lado*. Este empleo de los elementos permitió que se dé una oportuna jerarquización de las ideas presentadas en el texto, debido a que estos enlaces textuales logran que se comprenda el inicio de las distintas ideas que se desarrollan tanto de modo intraparrafal como interparrafal. Además, se identificó que los enlaces textuales recapitulativos se utilizaron de manera más efectiva que en la prueba diagnóstica, lo que se evidencia a continuación:

Figura 22

Ejemplo de uso de enlaces textuales recapitulativos en el informe final

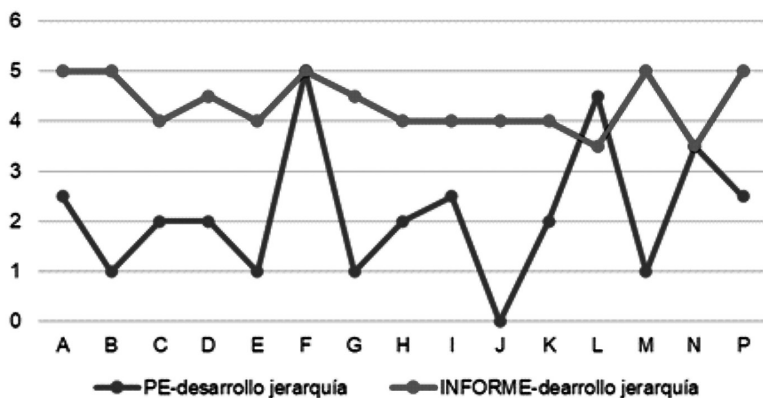
Por un lado, en cuanto al proceso de investigación, primero se delimitó el tema específico. Para esta tarea, se dispuso de 3 esquemas (del cual se descartó uno) y, aun así, no se acordaba cuál sería usado para el artículo luego de una semana. Ante este problema, decidimos dividirnos el trabajo: es decir, mis compañeros intentaban vincular los 2 esquemas del que disponían, mientras que yo decidí buscar uno nuevo como alternativa. Al final, acordamos usar el esquema nuevo. Por tanto, el tema fue el uso de máquinas eólicas para la satisfacción de necesidades básicas en las zonas rurales.

En síntesis, tomando en consideración lo evidenciado en las evaluaciones diagnósticas y en los informes del GCS, se concluye que, en las primeras, se emplearon los enlaces textuales solo para cumplir con la formalidad, mientras que, en los segundos, los enlaces textuales se utilizaron de manera diversa y con más pertinencia.

En cuanto a la jerarquía de ideas, ocurrió algo similar, como se aprecia en la tabla que sigue:

Figura 23

Comparación prueba de entrada (diagnóstica) e informe en la jerarquía de ideas en el desarrollo (GCS)



Salvo en un caso, la tendencia en los informes ha sido a mejorar la estructura y a plantear con claridad las ideas principales y las ideas secundarias en el desarrollo de los párrafos.

5. Conclusiones

A partir de lo presentado, todo indicaría que la EC es un enfoque que brinda herramientas y les facilita a los nuevos universitarios el apropiarse de las prácticas letradas que se exigen en la universidad. Amortigua el choque cultural y se presenta como una alternativa dialógica que no deshumaniza a los participantes de la interacción en el ámbito académico, lo cual repercute en su motivación para realizar la redacción. Tal como señalan Ubilla Rosales *et al.* (2017), ofrece beneficios afectivos para el estudiante, puesto que reduce sus niveles de ansiedad al evitar que tenga que lidiar individualmente con un texto, lo que puede aumentar su confianza en sí mismo como escritor. Complementada con herramientas electrónicas como Google Drive, la EC permite comulgar voces para la construcción de un nuevo discurso del género académico.

Según lo observado, el trabajo con la escritura colaborativa genera un impacto en el reconocimiento de la pertinencia y uso de los enlaces textuales. Esto se aprecia en cómo los estudiantes del GCS construyen y articulan su texto al final del semestre. La escritura colaborativa posibilita que los estudiantes creen textos en los que se tejan ideas jerarquizadas en un nivel inter e intrapárrafo. Ello se vuelve evidente cuando se comparan los resultados en la producción textual entre un grupo que ha aplicado estrategias de EC y otro que no. Esto ocurre porque, tal como lo describen Corcelles *et al.* (2013), la revisión que se realiza, en un proceso de trabajo conjunto, genera una mayor cantidad de análisis y cambios en el texto de aquellos que suceden cuando se escribe un texto de a uno. Esta posibilidad de ofrecer *feedback* al otro, y de hacer múltiples lecturas y revisiones, genera, como también señala Castelló (2002), una mayor conciencia en el escritor, lo que hace posible un texto más elaborado.

Asimismo, otro aspecto destacable del trabajo realizado con la EC es que los alumnos han logrado redactar textos más coherentes y cohesionados, en los que han insertado de manera más creativa sus ideas y han recurrido a un repertorio lingüístico más variado. Todo ello se ha observado a través de los productos finales presentados por los estudiantes de los GCS.

Lo analizado conduce a reflexionar sobre el rol de los docentes de cursos de redacción. Estos necesitan desarrollar conciencia de que los alumnos comienzan a construir su identidad académica en sus primeros ciclos. Teniendo eso en cuenta, urge brindarles las herramientas más adecuadas para elaborar un discurso propio dirigido a una audiencia especializada. Asimismo, es crucial considerar que los estudiantes universitarios de niveles iniciales traen consigo concepciones culturales preestablecidas sobre la escritura que tendrían que explorarse y sistematizarse. De esta forma, dichas concepciones se podrían tomar en cuenta al momento de aproximar a los alumnos a las experiencias reales de escritura académica, lo que facilitaría su apropiación. Particularmente, en el Perú, resulta de mayor relevancia reconocer la variedad cultural y los distintos tipos de literacidad con los que arriban los estudiantes a la universidad. Esto permitiría adaptar una metodología de enseñanza adecuada a ellos —como lo ha sido, para propósitos de esta investigación, la EC— que les permita, en

primera instancia, estar motivados frente a la novedosa labor de escritura, y, segundo, les posibilite familiarizarse exitosamente con lo que implica un texto académico universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abanto García, K. (2018). *La estrategia de escritura colaborativa como alternativa para mejorar la producción escrita narrativa en estudiantes de primaria* [Tesis de bachillerato, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17545/Abanto_Garc%c3%ada_Estrategia_escritura_colaborativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alonso Chacón, P. (2012). Tejiendo ideas: una propuesta para la enseñanza estratégica del uso de conectores en ensayos académicos. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 7(2), 17-34. <https://doi.org/10.15359/rep.7-2.1>
- Álvarez, G., y Bassa, L. (2016). Estrategias didácticas para promover la escritura colaborativa mediada por tecnologías: hacia el desarrollo de dinámicas expertas en los grupos de trabajo. *Exlibris*, (5), 242-247. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3022>
- Arcela Pérez, M. (2020). No negociable: estrategias de retroalimentación no dialógicas en los exámenes parciales en una universidad limeña en un contexto intercultural. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 68(68), 183-205. <https://doi.org/10.46744/bapl.202002.007>
- Bakhtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. Siglo Veintiuno Editores.
- Biondi, J., y Zapata, E. (2017). *Nómades electrónicas*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Cassany, D. (2013). Leer en los tiempos de internet. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, (106-107), 35-41. https://www.academia.edu/download/45258710/Cssny_Leer_en_tiempos_de_Internet_Peonza_copia.pdf

- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Signos*, 35(51-52), 149-162. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011>
- Centro de Medición, Evaluación y Certificación. (2022). *Evaluación de admisión 2018-2*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Chiecher, A., y Melgar, M. (2018). ¿Lo saben todo? Innovaciones educativas orientadas a promover competencias digitales en universitarios. *Apertura*, 10(2), 110-123. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/download/1374/981>
- Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G., y Vega, N. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 79-104. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5593>
- Corcelles, M., Oliva, A., Castelló, M., y Milian, M. (2015). Writing at university: are we on the same page? Escribir en la universidad: ¿nos entendemos? *Cultura y Educación*, 27(3), 534-568. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072359>
- Costa Cornejo, P., Pino Castillo, P., Wee Serrano, A., Ormeño Hofer, C., Portugal Villar, J., y Veas Alfaro, L. (2020). Reflexión colaborativa virtual: desarrollo de un modelo de prácticas pedagógicas mediado por tecnologías para potenciar la metacognición, colaboración y competencias digitales. En R. Canales, y C. Herrera (Eds.), *Acceso, democracia y comunidades virtuales: apropiación de tecnologías digitales desde el Cono Sur* (pp. 113-130). CLACSO.
- Espinoza, E. (2020). *Efectos de los conectores discursivos en la coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos de estudiantes de primer año de educación superior* [Tesis de maestría, Universidad Peruana

Cayetano Heredia]. Repositorio-UPCH. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/8198>

Gabbiani, B., y Orlando, V. (2018). Los textos académicos como géneros discursivos. En V. Bertolotti (Comp.), *Lengua, comunicación e información* (pp. 26-42). Facultad de Información y Comunicación, Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República.

Hernández Rojas, G., Sánchez González, P., Rodríguez Varela, E., Caballero Becerril, R., y Martínez Martínez, M. (2014). Un entorno b-learning para la promoción de la escritura académica de estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 349-375. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000200002

Lovón, M. (4-6 de noviembre de 2010). *El uso del blog como herramienta para la comprensión y producción de textos académicos* [Presentación en papel]. VI Congreso Iberoamericano en Docencia Universitaria. La opción por la interdisciplinariedad. El estudiante como protagonista, Lima, Perú. https://issuu.com/marcolovoncueva/docs/mlovon-el_uso_del_blog_acad_mico

Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA*, 35(2), 1-32. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>

Navarro, F. (Coord.). (2016). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. UBA.

Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo. Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/90/194>

- Sanz, C., y Zangara, M. (8-12 de octubre de 2012). *La escritura colaborativa como una e-actividad* [Presentación en papel]. XVIII Congreso Argentino de Ciencias de la Computación, Bahía Blanca, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/23661>
- Sarmiento Méndez, T. (2019). *La implementación de la escritura colaborativa en la producción académica individual: la mejora del uso de referentes* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP <http://hdl.handle.net/20.500.12404/15161>
- Suwanarathip, O., y Wichadee, A. (2014). The effects of collaborative writing activity using Google Docs on students' writing abilities. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 13(2), 148-156. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1022935>
- Talib, T., y Cheung, Y. (2017). Collaborative writing in classroom instruction: a Synthesis of recent research. *The English Teacher*, 46(2), 43-57. <https://xueshu.baidu.com/usercenter/paper/show?paperid=150687cb445fca29256047186444de5e>
- Ubilla Rosales, L., Gómez Álvarez, L., y Sáez Carrillo, K. (2017). Escritura colaborativa de textos argumentativos en inglés usando Google Drive. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 331-348. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100019>
- Villar Revello, E., Fuerte Tapia, A., Vertiz Osore, J., Gálvez Suárez, E., y Arévalo Tuesta, J. (2018). Actividades colaborativas en el aprendizaje de marcadores discursivos en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 607-629. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.250>
- Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman, y B. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales, Diálogos con América Latina* (pp. 348-363). Siglo XXI.